

Schriewer, Jürgen

Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttableau oder Forschungsansatz. Ein methodenkritischer Kommentar aus Anlass neuerer Arbeiten

Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 3, S. 323-342



Quellenangabe/ Reference:

Schriewer, Jürgen: Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttableau oder Forschungsansatz. Ein methodenkritischer Kommentar aus Anlass neuerer Arbeiten - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1984) 3, S. 323-342 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143125 - DOI: 10.25656/01:14312

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143125>

<https://doi.org/10.25656/01:14312>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 30 – Heft 3 – Juli 1984

I. Thema: Neue Wege der historischen Pädagogik

HANS-JÜRGEN APEL

Die Auslese des Gymnasiallehrenachwuchses in Preußen (1815–1830). Beispiele aus den preußischen Rheinprovinzen zur Rekrutierung und beruflichen Qualifizierung von Gymnasiallehrern 297

JÜRGEN SCHRIEWER

Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttableau oder Forschungsansatz. Ein methodenkritischer Kommentar aus Anlaß neuerer Arbeiten 323

MAX LIEDTKE

Das Schulmuseum als geschichtswissenschaftliche und didaktische Aufgabe. Die Museumsvorhaben in Ichenhausen (Landkreis Günzburg) und Nürnberg 343

ERICH H. MÖLLER

Besuch im Schulmuseum. Ein Erfahrungsbericht über das Oberschwäbische Schulmuseum in Friedrichshafen 355

II. Diskussion

HANS EBERWEIN/
KLAUS KÖHLER

Ethnomethodologische Forschungsmethoden in der Sonder- und Sozialpädagogik. Die Notwendigkeit einer interdisziplinären Kulturanalyse für die Integration von Randgruppen 363

HELMUT KÖHLER

Unfähig zum Föderalismus? Der Verfall der bundeseinheitlichen Schulstatistik 381

HELMUT BECKER/WILFRIED
BREYVOGEL/SIBILLE
HÜBNER-FUNK/HORST
SCARBATH

Vernachlässigte Probleme wissenschaftlichen Rezensionstentums. Zur Kritik von CHRISTIAN LÜDERS an vier Projekten der pädagogischen Jugendforschung 393

III. Besprechungen

HANS SCHIEFELE

ECKARD KÖNIG/PETER ZEDLER (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme 401

ELISABETH FLITNER

DAVID H. HARGREAVES: The Challenge for the Comprehensive School. Culture, Curriculum and Community 407

JÜRGEN FRITZ

HEIN RETTER: Spielzeug. Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel 410

IV. Dokumentation

Habilitationsschriften und Dissertationen in Pädagogik 1983 413

Pädagogische Neuerscheinungen 437

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ 439

Der Thementeil „Jugendprobleme“ in Heft 2/84 ist von Walter Hornstein und Klaus Mollenhauer (der aus Versehen ungenannt blieb) zusammengestellt worden

Vorschau auf Heft 4/84

Themenschwerpunkt I: Öffentliche Vorträge von D. Mertens, M. Kozakiewicz (Warschau), I. Ostner und K. Prange zum Thema des Kieler Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: „Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit“

Themenschwerpunkt II: Historische Jugendforschung mit Beiträgen von M. Parmentier zum deutschen „Wandervogel“ und D. Peukert zum Protestverhalten von Arbeiterjugendlichen seit dem wilhelminischen Kaiserreich bis zur Ära Adenauer

Diskussionsbeiträge zur Theorie der Erziehungswissenschaft von W. Brezinka und A. Schäfer

Zu den Beiträgen in diesem Heft

HANS-JÜRGEN APEL: *Die Auslese des Gymnasiallehrernachwuchses in Preußen (1815 bis 1830). Beispiele aus den preußischen Rheinprovinzen zur Rekrutierung und beruflichen Qualifizierung von Gymnasiallehrern*

Die Analyse von Ausbildungs- und Prüfungsordnungen spielt eine wichtige Rolle bei der historischen Rekonstruktion der Lehrerbildung in Deutschland. Hierbei wird mehr oder weniger ungeprüft vorausgesetzt, daß derartige Vorschriften im 19. Jahrhundert von verschiedenen Kommissionen in vergleichbarer Weise interpretiert und angewandt wurden. Die Durchführung solcher Prüfungen ist jedoch bisher nicht beschrieben worden. In diesem Aufsatz werden überlieferte Prüfungszeugnisse analysiert, die präzise Auskunft über die Vorgänge der Rekrutierung und die berufliche Qualifizierung von Gymnasiallehrern geben. Dadurch wird ersichtlich, welchen Wert die Prüfer fachwissenschaftlichen Kenntnissen, fachdidaktischer und pädagogischer Reflexion zuerkannten und wie sie den Zusammenhang von Theorie und Praxis innerhalb der Lehrerbildung einstufen. Durch die Auswertung von 26 Prüfungszeugnissen wird eine erste Perspektive auf die Prüfungspraxis zwischen 1815 und 1830 eröffnet. Die Durchführung der Prüfungen erhellt den Abschluß eines die Professionalisierung fördernden Ausbildungsganges und zugleich die Vorstellungen über das Berufswissen der zukünftigen Gymnasiallehrer.

JÜRGEN SCHRIEWER: *Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttabelleau oder Forschungsansatz. Ein methodenkritischer Kommentar aus Anlaß neuerer Arbeiten*

Eine zunehmende Zahl von Arbeiten und Symposien belegt das seit einigen Jahren wachsende Interesse an einer Verknüpfung historischer und vergleichender Bildungsforschung. In methodenkritischer Kommentierung einer repräsentativen Neuerscheinung über Hochschulsysteme im sozialen Wandel geht es in diesem Beitrag darum, einige der zentralen methodologischen Probleme und Erfordernisse dieses relativ neuen Forschungsfeldes zu klären. Unter Rückgriff auf zusätzlich eingeführte Beispiele und Fragestellungen wird dabei insbesondere die Komplementarität zwischen der spezifischen Logik der sozialwissenschaftlich-systematischen Vergleichsmethode einerseits und strukturierenden Modellen oder Theorien andererseits hervorgehoben.

MAX LIEDTKE: *Schulmuseum als geschichtswissenschaftliche und didaktische Aufgabe. Die Schulmuseumsvorhaben in Ichenhausen (Landkreis Günzburg) und Nürnberg*

Nach der Skizzierung der bis 1881 zurückreichenden Schulmuseumstradition in Bayern werden die Konzepte des Bayerischen Schulmuseums Ichenhausen und des Schulmuseums der Universität Erlangen-Nürnberg erläutert. Dabei ergeben sich besondere wissenschaftliche und didaktische Probleme; in Ichenhausen bei dem Versuch, die „Schulgeschichte“ im Zusammenhang der Kulturentwicklung wenigstens exemplarisch von der Vorzeit bis in die Gegenwart darzustellen, im Nürnberger Museum mit den Vorhaben, nicht nur mittelfränkische Schulgeschichte und die Geschichte der Sonderschule, der Berufsschule und der Höheren Schulen, sondern auch gesellschaftliche, ökonomische und andere Funktionen von Schule am Beispiel der Situation der Entwicklungsländer vor Augen zu führen.

ERICH H. MÜLLER: *Besuch im Schulmuseum. Ein Erfahrungsbericht über das Oberschwäbische Schulmuseum in Friedrichshafen*

In den letzten Jahren hat es in der Bundesrepublik Deutschland vielerlei Bemühungen gegeben, durch Ausstellungen und vor allem durch die Gründung von Schulmuseen die Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens einer breiteren Öffentlichkeit zu erschließen. Allerdings ist noch wenig darüber bekannt, wie die Einrichtung schulgeschichtlicher Museen zu begründen ist und was sie bewirken sollen. Der Autor versucht, darauf eine Antwort zu geben, wobei er sich auf seine Erfahrungen beim Aufbau und bei der Leitung des 1981 eröffneten Oberschwäbischen Schulmuseums stützt, dessen Konzeption kurz vorgestellt wird. Beschrieben werden die von einem Schulmuseum zu erfüllenden allgemeinen Aufgaben und Ziele; anhand erster Erfahrungen mit Einzelbesuchern und Besuchergruppen, vor allem Schulklassen, werden sie konkretisiert und überprüft. Mit abschließenden Fragen verweist der Bericht auf einige bei der Einrichtung eines Schulmuseums zu treffenden grundlegenden Entscheidungen, die dessen Konzeption und Aufgaben maßgeblich bestimmen.

HANS EBERWEIN/KLAUS KÖHLER: *Ethnomethodologische Forschungsmethoden in der Sonder- und Sozialpädagogik. Die Notwendigkeit einer interdisziplinären Kulturanalyse für die Integration von Randgruppen*

Ausgehend von den begrenzten Erkenntnismöglichkeiten traditioneller sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden, soll die Ethnomethodologie mit einem auch für den Bereich der pädagogischen Arbeit (z. B. mit Behinderten, Obdachlosen oder Ausländern) relevanten Forschungsinventar vorgestellt werden. Eine ethnomethodologische Kulturanalyse nach den Prinzipien des Fremdverstehens und der Methodik der „zweiten Sozialisation“ des Forschers im Hinblick auf die untersuchte (Sub-)Kultur bietet die Möglichkeit, fremde Sinnentwürfe und Realitätskonstruktionen zu erfassen. Kern des Gedankengangs ist deshalb das Verstehen gesellschaftlich ausgegrenzter oder von Ausgrenzung bedrohter Randgruppen als der bürgerlichen Kultur „fremde Kulturen“. Nach einer ausführlichen Darstellung ethnomethodologischer Forschungsmethoden werden anhand für ein projektiertes Forschungsvorhaben Bedeutung und Notwendigkeit einer interdisziplinären Kulturanalyse für die Veränderung von Lern- und Integrationsprozessen dieser Gruppen aufgezeigt.

HELMUT KÖHLER: *Unfähig zum Föderalismus? Der Verfall der bundeseinheitlichen Schulstatistik*

Das Erscheinen der Berichtshefte des Statistischen Bundesamtes für das Schuljahr 1982/83 wurde zum Anlaß für eine kritische Überprüfung der Entwicklung der Schulstatistik auf Bundesebene genommen. Der Mangel an koordinierten Bemühungen zur Erhaltung und Weiterentwicklung der statistischen Programme ist angesichts der Bedeutung solcher quantitativer Informationen für Politik und Verwaltung kaum verständlich. Dies wird an ausgewählten Beispielen deutlich gemacht, die auch erkennen lassen, daß es in den einzelnen Bundesländern durchaus Ansätze zur Anpassung der Programme an neue Fragestellungen gibt.

Contents and Abstracts

Topic: New Approaches to the Study of the History of Education

HANS-JÜRGEN APEL: *Processes of Recruitment and Professional Training of Prussian Grammar-School Teachers (1815–1830)* 297

The analysis of syllabi and examination regulations plays an important role in the historical reconstruction of teacher training. As a rule, it is more or less taken for granted that such regulations were interpreted and applied in a comparable manner by various boards. However, little is known about how such examinations were conducted. In this article examination certificates provide precise access to the processes of recruitment and professional education of grammar-school teachers. This approach reveals what emphasis the examiners accorded to proficiency in the subject taught as well as to the teaching methodology, and also how the relationship between theory and practice was rated in teacher training. The evaluation of 26 examination certificates affords, for the first time, a glimpse of the examination practice between 1815 and 1830. The way in which examinations were conducted casts light both on the final test concluding the study program and on conceptions of what a prospective grammar-school teacher was supposed to know.

JÜRGEN SCHRIEWER: *Comparative Social History of Educational Systems. A Methodological Commentary* 323

Since FRITZ RINGER'S work on "Education and Society in Modern Europe" the comparative social history of educational systems emerges as a relatively new branch of study which meets growing interest. In discussing a recent contribution to this field the article seeks to elucidate some of its essential methodological problems. Special emphasis is laid on the correspondence between, on the one hand, the specific logic of comparative inquiry and, on the other hand, the necessity of theoretical frameworks or structuring models.

MAX LIEDTKE: *The School Museum as a Project of Both the Science of History and Didactics. The Conceptions of the School Museums at Ichenhausen (district of Günzburg) and at Nuremberg* 343

Having given an outline of the Bavarian tradition of school museums, which dates back to 1881, the author goes on to describe the conceptions of both the Bavarian School Museum Ichenhausen and the school museum of the University of Erlangen-Nuremberg. Special scientific and didactic problems result from the fact that the school museum at Ichenhausen – albeit in a small selection of exhibits – presents the history of schooling in the context of cultural development from prehistoric times up to the present, whereas among other things the Nuremberg school museum shows the social and economic functions of the school as seen in the situation of underdeveloped countries. The museum at Nuremberg also has an exhibition on the history of Middle Franconian schools, of schools for the handicapped, of vocational schools, and of selective secondary schools (Gymnasium).

ERICH H. MÜLLER: <i>A Visit to the School Museum. A Report on the School Museum of Upper Swabia in Friedrichshafen („Oberschwäbisches Schulmuseum“)</i>	355
---	-----

The report begins with an encouraging account of recent activities in the field of school history in the Federal Republic of Germany, i. e., exhibitions of historical items and above all the founding of school museums. Very little is known, however, about how the setting up of these school museums is to be justified and about what they are to achieve. The author tries to give an answer to these questions on the basis of the experiences he gained during the setting up and the running of the school museum of Upper Swabia, founded in 1981. He briefly outlines the basic ideas which led to the founding of the museum and gives a description of its functions and objectives, which are then reviewed on the basis of experiences derived from visits by individuals and groups (especially groups of students) to the museum. With a few final questions the author refers to some fundamental decisions that have to be taken when founding a school museum; decisions that greatly determine its conception and its functions.

HANS EBERWEIN/KLAUS KÖHLER: <i>Ethnological Research Methods in Special and Social Education. The Need for an Interdisciplinary Analysis of Culture for the Integration of Marginal Groups</i>	363
--	-----

With the idea that the traditional research methods used in the social sciences have proved insufficient as a starting point, the authors present ethnomethodology as a means of scientific research that is also relevant to the field of educational activities (e.g., with handicapped, homeless, and foreigners). An ethnomethodological analysis of culture according to the principles of understanding others and to the methodology of the “second socialization” allows an understanding of constructions of meaning and of the reality by others. The core argument is that marginal groups which are either already rejected or under the threat of rejection are to be regarded as cultures alien to the bourgeois culture. Having given a detailed description of ethnological research methods the authors show – on the basis of a planned research project – the necessity and the significance of a change in the processes of learning and of integration through an interdisciplinary analysis of culture.

HELMUT KÖHLER: <i>The Decline of Nation-wide Statistics on Schooling in the Federal Republic of Germany</i>	381
---	-----

The publication of the Federal Statistical Office’s 1982/83 annual reports presents the opportunity to critically survey the development of school statistics on the federal level. The lack of coordinated efforts to maintain and further develop the statistical programs is difficult to understand considering the importance of such quantitative information for politics and research. This is illustrated by selected examples, which at the same time show that there are indeed efforts in the individual states of the federation to change their statistical programs in line with new foci of inquiry.

HELMUT BECKER/WILFRIED BREYVOGEL/SIBILLE HÜBNER-FUNK/HORST SCARBATH: <i>Neglected Problems in Scientific Reviewing. A reply to</i> CHRISTAN LÜDERS	393
--	-----

Book Reviews	401
New Books	437

Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttableau oder Forschungsansatz

*Ein methodenkritischer Kommentar aus Anlaß neuerer Arbeiten**

1. „Erfahrung“: Methode und Medium von Wissenschaft

In einer ob ihrer präzisen Entschiedenheit bemerkenswerten Presidential Address vor der nordamerikanischen Comparative and International Education Society hat JOSEPH FARRELL vor wenigen Jahren die „Notwendigkeit von Vergleichen in der Bildungsforschung“ dahingehend zugespitzt, daß im Prinzip jedwedes *Erklärungsproblem* der Abstützung durch Vergleiche bedürfe. Denn: Da jede Erklärung auf mehr oder minder theorieförmig explizierte Annahmen, Modelle oder Interpretationsfiguren Bezug nehme, diese aber sowohl zur Überprüfung ihres Geltungsanspruchs als auch zur Absteckung ihres Geltungsbereichs auf Vergleiche angewiesen seien, sei mittelbar auch die Wahrheits- und Überzeugungsfähigkeit von Erklärungen auf Vergleiche gegründet: „comparative data are essential to establishing the credibility of our theories, and hence of our explanations“ (FARRELL 1979, S. 9).

Ich möchte im folgenden an diesen Gedanken anknüpfen und ihn – in methodenkritischer Kommentierung einer repräsentativen Neuerscheinung – auf historische Bildungsforschung hin auslegen: Chance und Funktion ihrer Erweiterung zur *vergleichend*-historischen Bildungsforschung lägen demnach gerade darin, die im Rahmen lediglich binnen-nationaler Bildungsgeschichtsschreibung nicht befriedigend lösbaren Erklärungsprobleme weiterführender methodischer Bearbeitung zuzuführen.

Allgemeiner Hintergrund dieser Erörterungen sind die in jüngerer Zeit in erfreulicher Weise sich mehrenden Initiativen zugunsten einer solchen Verknüpfung historischer mit vergleichender Bildungsforschung. Zu nennen sind hier zunächst und vor allem die umfangreichen und thematisch breit angelegten Pionierarbeiten von FRITZ RINGER über „Education and Society in Modern Europe“ (1979; vgl. dazu FRIJOFF 1981 und LUNDGREEN 1981) und von MARGARET ARCHER über „Social Origins of Educational Systems“ (1979; vgl. dazu MASEMANN 1981). Zu nennen sind des weiteren die Aktivitäten der International Standing Conference for the History of Education oder die internationalen Symposien des Sonderforschungsbereichs 119 „Wissen und Gesellschaft im 19. Jahrhundert“ an der Ruhr-Universität Bochum; sie trugen (und tragen) nicht nur dazu bei, die für derartige Unternehmungen ebenso erforderlichen wie förderlichen internationalen Diskussionsplattformen und Kommunikationsnetze herzustellen, sondern mündeten auch in mehr oder minder explizit vergleichend angelegte Sammelwerke: so die Bände von

* Überarbeitete Fassung eines Referats, das im Dezember 1983 auf einem vom Sonderforschungsbereich 119 „Wissen und Gesellschaft im 19. Jahrhundert“ an der Ruhr-Universität Bochum (Prof. Dr. DETLEF K. MÜLLER) durchgeführten Symposium über „Sozialgeschichtliche, historisch-vergleichende und quantitative Forschungsansätze zur Analyse des Bildungswesens in der Diskussion“ gehalten wurde.

FRJOFF (1983) über die politischen Rahmenbedingungen und Prozesse der Universalisierung der Primärerziehung in Europa bzw. von MÜLLER/RINGER/SIMON (1985 über die Verschränkung von Systembildung und Sozialstruktur europäischer Erziehungssysteme. Zu erwähnen sind aber auch die noch eher explorativ gehaltenen Studien zur vergleichenden Analyse der Alphabetisierung in Westeuropa von SCHENDA (1981) bzw. FRANÇOIS (1983) oder die von WALTER RÜEGG initiierten konzeptionellen Planungen zu einer neuen europäischen Universitätsgeschichte (vgl. dazu FRJOFF 1984).

Leistungen und Probleme des damit sich abzeichnenden Forschungsfeldes lassen sich prägnant diskutieren in Auseinandersetzung mit dem 1983 erschienenen Buch von KONRAD H. JARAUSCH „The Transformation of Higher Learning, 1860–1930“. Wie RINGER (1979, S. 1), ARCHER (1979, S. 1 ff.) oder FRANÇOIS (1983, S. 755) intendiert auch JARAUSCH, den historischen Vergleich zur Vertiefung und Prüfung von Erklärungsproblemen zu nutzen (1983, S. 7, 10). Unter ausdrücklicher Bezugnahme auf den durch RINGER und andere Referenzautoren (STONE 1974; STATE OF THE ART 1977) markierten Stand sozialwissenschaftlicher, quantifizierender und komparativer Verfahren in der historischen Bildungsforschung beansprucht er zugleich, diese nicht nur fortzuführen, sondern auch in interdisziplinär-konzeptioneller Verschränkung weiterzuentwickeln (1983, S. 7). Es ist folglich nicht illegitim, das Buch vor allem daraufhin zu befragen, inwieweit es durch einen spezifisch komparativen Zugriff zur Bereicherung der analytischen Möglichkeiten historischer Bildungsforschung beizutragen vermag. Leitfragen der nachfolgenden Diskussion sind mithin: a) Wie komparativ ist das Buch in seiner methodischen Anlage? b) Worin besteht sein daraus erwachsender und für Erklärungszwecke generalisierbarer Erkenntniszugewinn?

Der Gang der Argumentation ist dabei in vier Schritte untergliedert: Zunächst sollen über die Skizzierung des Aufbaus sowie erster Lektüreerfahrungen noch stark informatorisch gehaltene Zugänge zu dem Buch von JARAUSCH geschlagen werden (Abschnitt 2). In daran anschließender methodologischer Argumentation wird dann sein komparativer Erkenntnissertrag diskutiert, und zwar in Relation zu dem leitenden theoretischen Rahmenkonzept (Abschnitt 3) wie in Relation zur eingeschlagenen Vergleichsstrategie (Abschnitt 4). Abschließend werden einige generelle Perspektiven vergleichend-historischer Bildungsforschung bezeichnet (Abschnitt 5).

Eine derartige Engführung der Diskussion muß allerdings in einer Hinsicht relativiert und ergänzt werden: Es gilt, dem Charakter des Buches als einer Sammelpublikation gebührend Rechnung zu tragen. Auch wenn JARAUSCH vereinheitlichende Überarbeitungen der insgesamt sechzehn Einzelstudien im Interesse größerer Vergleichbarkeit und Kohäsion hervorhebt (ebd., S. 8), verbleibt doch als offene, weil aus dem Buch selbst heraus nicht beantwortbare Frage, inwieweit es von vornherein auf eine methodisch vergleichende Auswertung hin konzipiert und in dieser Hinsicht mit seiner Genese aus einer immer auch kontingenten Sammlung von Tagungsbeiträgen kompatibel war. Um Mißverständnissen vorzubeugen, bleibt daher einerseits festzuhalten, daß die in dem Band versammelten *Einzelstudien*, die hier nicht in allen thematischen und methodischen Aspekten gewürdigt werden können, einen insgesamt bemerkenswerten Stand quantitativ-sozialwissenschaftlich angelegter historischer Hochschulforschung dokumentieren und insofern die von LAWRENCE STONE (1974; vgl. dazu RURY 1978 und CHARTIER/REVEL 1978) inaugurierte Forschungsrichtung in adäquater Weise fortzuführen geeignet sind.

Andererseits kommt die auf den *komparativen* Zuschnitt des Bandes zentrierte Erörterung nicht umhin, ihre diesbezüglichen theoretischen Prämissen explizit einzuführen, das heißt mit einem möglicherweise als extern erscheinenden „Überschuß“ an kriteriengeleiteten Erwartungen und

Überlegungen zu arbeiten. Daher sei gleichermaßen klargestellt: Es geht nicht darum, das Unternehmen von JARAUSCH an unangebrachten oder überzogenen Maßstäben zu messen. Vielmehr erfolgt die Einblendung einer allgemeineren Reflexionsebene allein in der Absicht, die Probleme und Erfordernisse der vergleichenden Methode in der historischen Bildungsforschung so weit wie möglich in ihren über den Einzelfall hinausweisenden systematischen Dimensionen transparent und das Buch derart für den Prozeß kollektiver Erfahrungsbildung der Disziplin fruchtbar zu machen. Auch hier gilt: daß „Erfahrungen“ vorzugsweise aus der Enttäuschung vorgängiger Erwartungen und Annahmen erwachsen, daß folglich auch ein geschärftes Verständnis für die potentiellen Leistungen vergleichend-historischer Bildungsforschung aus der kritischen Erörterung ihrer methodischen Defizite hervorgehen kann. Mit ETIENNE FRANÇOIS (1983, S. 755) wird man nämlich – als sachliche Berechtigung eines solchen Vorgehens – noch immer festhalten können: „Vergleichende Geschichtsbetrachtung ist anregend; (...) Aber nichts ist schwieriger als vergleichende Geschichtsbetrachtung“.

2. Zugänge: Aufbau und Lektüreerfahrungen

Das Buch von JARAUSCH beeindruckt zunächst durch seine streng symmetrische Architektur. Sie bestimmt sich in erster Linie nach den vier thematisch unterschiedenen Teildimensionen der globalen Wandlungsprozesse nationaler Hochschulsysteme, die im Zeitraum etwa von 1860 bis 1930 untersucht werden: der Dynamik der Expansion (Teil I), der Differenzierung der Institutionenbestände (Teil II), der Ausweitung der Zugangschancen (Teil III) sowie der Prozesse zunehmender Professionalisierung (Teil IV). Daraus ergibt sich der Aufbau des Buches in vier annähernd gleich proportionierte Teile, wobei die genannten Prozeßdimensionen an vier Ländern – England, Deutschland, Rußland/UdSSR und USA – verfolgt werden. Von jedem Feld der derart gleichmäßig untergliederten Architektur aus stehen Anschlußmöglichkeiten offen: sei es auf einer der horizontalen thematischen Ebenen, sei es durch Aufstieg in einer vertikalen Länderachse. Der Einleitungssessay „Higher Education and Social Change: Some Comparative Perspectives“, in dem JARAUSCH leitende Fragestellungen und Untersuchungsperspektiven entwickelt, die vier thematischen Großabschnitte in vergleichender Synopse zusammenfassend bündelt und unter dem Titel „Higher Education and ‚Modernization‘“ eine Gesamtauswertung unternimmt, bildet die Klammer des Ganzen; er dient, um im Bild zu bleiben, dem Gebäude gleichermaßen als Fundament wie als krönende Attika¹.

Freilich betrat ich dieses Gebäude von so einladender Transparenz und Überschaubarkeit nicht mit voraussetzungsloser Neutralität. Vielmehr ging ich an die Lektüre mit einer Haltung durchaus gerichteter Neugierde heran; das heißt, ich ließ mich u. a. von zwei inhaltlich-thematisch bestimmten Problemen leiten, die zunächst sehr situativ aus gerade gegebenen Arbeitszusammenhängen hervorgegangen waren, die dann aber zugleich – und nahezu fugenlos – den Übergang zu allgemeineren methodologischen Überlegungen und Kriterien herzustellen erlaubten.

Die *erste* dieser auf das Buch projizierten inhaltlichen Lektüreperspektiven ist PETER FLORAS vergleichender Analyse über „Die Bildungsentwicklung im Prozeß der Staaten-

1 Mit dieser Anlage weist das Buch charakteristische Merkmale dessen auf, was in der Methodenliteratur der Vergleichenden Erziehungswissenschaft vielfach als vergleichermöglichende *Rasterung* eines Untersuchungsfeldes nach homologen Merkmalsdimensionen diskutiert und empfohlen wird. Darauf wird u. a. im 4. Abschnitt noch zurückzukommen sein.

und Nationenbildung“ entnommen. FLORA weist dort (1972, S. 305) u. a. auf die von allen westeuropäischen Ländern „auffallend ... abweichende Entwicklung Rußlands“ hin, „das in der Expansion der Hochschulen bis zum Ersten Weltkrieg mit den anderen Staaten gleichzog“, in der Entwicklung des Primarschulsektors aber weit hinter ihnen herhinkte und dessen Analphabetismusrate nur von Serbien und Portugal übertroffen wurde: „Möglicherweise handelt es sich hier um das erste historische Beispiel einer ‚kopflastigen‘ Bildungsentwicklung mit erheblichen Konsequenzen für die Prozesse der sozialen Mobilisierung und politischen Modernisierung, wie sie heute in vielen Entwicklungsländern zu beobachten ist“ (ebd., S. 305). Diese Bemerkung von FLORA gewann zusätzliche Tiefenschärfe auf dem Hintergrund weiterer, hier unmittelbar anschließbarer Vergleichsanalysen. Gemeint sind die Untersuchungen von ANNA-JUTTA PIETSCH (1980) über „Die Interdependenz von Qualifikationsbedarf und Arbeitsorganisation“ in der UdSSR im Vergleich mit beiden deutschen Staaten und Frankreich und die Analysen von THEODOR HANF u. a. (1977; vgl. auch HANF 1980) über den „Teufelskreis“ von kopflastiger Bildungsexpansion, ökonomischen Wachstumshemmnissen und politischer Labilisierung in den Entwicklungsländern Asiens und Afrikas.

Damit stellten sich dann folgende Fragen: Würde a) im Zusammenhang der besonderen russischen Bildungsentwicklung etwas zu erfahren sein über eine vom übrigen Europa auffallend abweichende Ausprägung der Stellung, der Funktionen und der Strukturen des Hochschulsystems in den Prozessen sozialen Wandels und gesellschaftlicher Modernisierung? Würden sich b) die aufgrund der Arbeiten von PIETSCH und HANF erwartbaren Zusammenhänge bestätigen lassen zwischen „kopflastiger Bildungsentwicklung“ und Folgewirkungen wie:

- der Perpetuierung bzw. sogar Verschärfung des Gefälles zwischen Stadt und Land, zwischen „traditionalem“ und „modernem“ Sektor;
- der Fortsetzung bzw. sogar Vergrößerung der Unterschiede in den Wachstumsraten der verschiedenen Bildungssektoren;
- studentischen Unruhe- und Protestpotentialen sowie zyklisch wiederkehrender Labilisierung des politischen Systems;
- ausgeprägten Formen der Bürokratisierung und Hierarchisierung weiter Bereiche des öffentlichen und ökonomischen Lebens?

Würden sich also c) die Analyse derartiger Interdependenzzusammenhänge in Rußland und makrosoziologische Erklärungshypothesen über den „Teufelskreis von Erziehung und Unterentwicklung“ in den Ländern der Dritten Welt in ein – komparatives – Verhältnis wechselseitiger Prüfung und/oder Präzisierung versetzen lassen?

Das hinter dieser inhaltlichen Frageperspektive stehende allgemeine methodische Prinzip ist die für jede Vergleichsforschung heuristisch fruchtbare Maxime, die jeweiligen Such- und Analysepotentiale nicht auf *Gleichartigkeiten*, sondern auf *Unterschiede* in den historisch-empirischen Merkmalsausprägungen der in differenten nationalen/kulturellen Kontexten untersuchten Phänomene zu lenken. MARC BLOCH hat das in seiner Programmschrift „Pour une histoire comparée des sociétés européennes“ von 1928 anhand illustrierender Beispiele überzeugend demonstriert. Die „chasse aux ressemblances“, so heißt es da, oder das Abstellen auf globale Parallelen zwischen unterschiedlichen Entwicklungsverläufen seien ein die vergleichende Methode zu Unrecht in Verruf

bringendes Mißverständnis und eigentlich nur ihr kümmerliches Zerrbild: „une méchante caricature“. Einer im Rahmen historischer Forschung sinnvoll praktizierten Vergleichsmethode obliege es vielmehr, nicht nur *grosso modo* die Unterschiedlichkeit von Phänomenen zu benennen, sondern – eine ungleich schwierigere Aufgabe – die diese Unterschiedlichkeit präzise bestimmenden Charakteristika bloßzulegen und an die damit ko-variiierenden kontextuellen Bedingungen und gesellschaftlichen Entwicklungen anzuschließen (BLOCH 1963, S. 27 ff.).²

Die zweite der an das Buch von JARAUSCH herangetragenen inhaltlichen Frageperspektiven ist nahegelegt durch das Erscheinen des dem tertiären Bildungsbereich gewidmeten zehnten Bandes der „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ (HUBER 1983). In ihm findet sich u. a. ein eigener Beitrag zur Geschichte des Hochschulwesens in Frankreich, in dem ich – freilich nur in äußerster Verknappung – versuchte, unter Bezugnahme auf das von LUHMANN/SCHORR (1979, S. 53 ff.) in einem systemtheoretischen Referenzrahmen entwickelte Modell der „Überschneidungsbereiche“ und in einem angedeuteten Vergleich mit Deutschland die besondere Signatur des französischen Hochschulsystems mit seiner markant ausgeprägten institutionellen Segmentierung und funktionalen Differenzierung zu erfassen und in der „Logik“ seiner Herausbildung zu erklären (SCHRIEWER 1983).

Auf diesem Hintergrund ergab sich als weitere auf das Buch von JARAUSCH projizierte Frage: ob und inwieweit sich dieser theoriegeleitete Zugriff für die Strukturierung und Erklärung der Differenzierungs- bzw. Entdifferenzierungsprozesse weiterer nationaler Hochschulsysteme eigne und bewähre. Und das auch hinter dieser inhaltlich bestimmten Frage stehende allgemeine methodische Prinzip ist nichts anderes als die Einsicht, daß auch „historische Vergleiche . . . nicht theorielos betrieben werden können“, wie es HANS-JÜRGEN PUHLE unlängst noch einmal überzeugend dargelegt hat: „Der historische Vergleich bedarf expliziter Kategorien und konsistenter Begriffssysteme, die nicht aus den Quellen abgeleitet werden können, d. h. er bedarf der – wie auch immer eingeschränkten und begrenzten – Theoriebildung und des Theoriegebrauchs. Theorien sind für den Vergleich nicht wie Gewürze, exotische Akzidenzien, auf die man zur Not auch verzichten

2 Eine derartige Gewichtung der im systematisch-methodischen Vergleich geforderten Relationierungs-Operationen ist nur dann überraschend, wenn man sich an die zwar häufig anzutreffende, doch methodologisch unterbestimmte Kennzeichnung des Vergleichs als „Feststellen von Gleichartigkeiten und Verschiedenheiten“ hält; denn sie erfaßt das vergleichende Beziehungsdenken nur auf der Ebene der „Denkform“, nicht auf derjenigen der „Methode“ (vgl. unten Abschnitt 4). Die mit BLOCH angemahte Spezifizierung des Vergleichs ist aber einerseits gestützt durch die Logik vergleichender Forschung, die seit DURKHEIM das Gelingen dieser Form der „Beweisführung“ an das Aufsuchen einer „hinlänglichen Zahl von *zureichend variierten* Fällen“ bindet (DURKHEIM 1976, S. 209 ff. – Unterstr. JS). Sie ist andererseits gestützt durch wissenssoziologische Untersuchungen, die die im vergleichenden Beziehungsdenken unterscheidbaren Basis-Operationen von „Identifizierung“ versus „Differenzierung/Diskriminierung“ im Sinne nicht-zufälliger Korrespondenzen auf basale Strukturgesetzmäßigkeiten menschlicher Orientierung bzw. variierende Formen ihrer Einbindung in soziale Lebenszusammenhänge zurückzubeziehen erlauben: auf die Differenzen also von Dominanz versus Relativierung gruppenspezifischer „Existenzinteressen“ (MÜLLER 1983), von „Soziozentrismus“ versus „Dezentrierung des Denkens“ (PIAGET 1973), von „Engagement“ versus „Distanzierung“ (ELIAS 1983 b) oder von „selbstreferentieller Selbststeuerungstheorie“ sozialer Systeme versus „Forschung“ gemäß dem Medien-Code des Wissenschaftssystems (LUHMANN/SCHORR 1979).

könnte; sie sind vielmehr – um im Bild zu bleiben – eigentlich der Backofen, das *strukturelle Gehäuse des Vergleichs*.“ (PUHLE 1979, S. 119, S. 123 – Unterstr. J. S.).

Von solchen inhaltlichen und methodischen Erwartungen und Annahmen geleitet, wurde also die Durcharbeitung des Buches aufgenommen. Die dabei zunächst im Vordergrund stehende Lektüreerfahrung war die einer beeindruckenden Vielfalt im konzeptionellen und methodischen Zugriff der 16 Autoren auf einen – der Planung nach – durch thematische und chronologische Eingrenzungen näherungsweise homogenisierten Gegenstandsbereich. Ungeachtet der im Einzelfall sehr unterschiedlich gewichteten Anteile von statistischer Dokumentierung, narrativer Darstellung, analytischer Durchdringung und/oder interpretativer Verdichtung, erwies sich jeder Beitrag als *in sich* überaus informativ und entfaltete zugleich neue *über sich hinaus* weiterführende Fragestellungen. Doch waren die Beiträge jeweils einer thematischen Ebene damit weder untereinander vergleichbar, noch waren sie unmittelbar beziehbar auf die an das Buch insgesamt gestellten Fragen. Zwar fielen diese nicht ganz ins Leere, doch waren sie auch nicht mit gezielten komparativen Relationierungsoperationen beantwortbar. Zwar fand ich verlockend erscheinende Fahrten und Indizien, doch verloren sie sich wieder in einem nach vielen Richtungen sich auszweigenden Wegenetz. Es gab überraschend beziehungsreiche Ausblicke, doch ebenso oft abrupt wieder zugestellte Sackgassen.

Das mit den Teilbeiträgen jeweils aufgerissene Spektrum nationalspezifischer Verlaufsprozesse war aber nicht deshalb so wenig vergleichsfreundlich, so läßt sich vorläufig resümieren, weil der Gegenstand selbst sich dagegen gesperrt hätte, sondern weil er nicht mit übergreifenden theoretischen Modellen und Konstrukten aufgeschlossen worden war. Das soll vorzugsweise an den Partien des Buches verdeutlicht werden, die infolge der gekennzeichneten Lektüreperspektiven in besonderem Maße die Aufmerksamkeit auf sich zogen: die beiden Teile über Expansion und Differenzierung sowie, als quer dazu verlaufende Länderachse, die vier Kapitel über Rußland/UdSSR.

Die *Expansion* des Hochschulsystems in *England* etwa sucht ROY LOWE in seinem Artikel nicht nur in ihrer generellen Prozeßdynamik zu erklären, indem er sie, in differenzierter Erfassung der prozeßbestimmenden Faktoren, mit a) „industrial development“, b) Nachfrage aus einem gleichfalls expandierenden Sekundärsystem und c) Urbanisierung in Relation setzt; er sucht zugleich das in sukzessiven expansiven Schüben sich ausformende charakteristische *pattern* eines „hierarchical system of higher education“ als Korrelat englischer Sozialstruktur transparent zu machen. Demgegenüber stehen in PATRICK ALSTONS Artikel über die Hochschulexpansion in *Rußland/UdSSR* die Anstöße aus dem politischen System als so entscheidend im Vordergrund, daß auch die von ihm vorgenommene Phasengliederung sich unmittelbar daran orientieren kann. Noch globaler ist der Interpretationsrahmen von COLIN BURKE, der für die Expansionsverläufe in den *USA* jede spezifizierende Beziehung negiert und statt dessen den sozio-ökonomischen Wandel in seiner Gesamtheit als Auslöser und Promotor ansetzt. Ganz und gar abweichend von diesen im Grunde jeweils *ad hoc* eingeführten Erklärungsfiguren ist der im Artikel von HARTMUT TITZE über *Deutschland* verfolgte Zugriff (eine leicht modifizierte Fassung von TITZE 1981). Mit der Entfaltung seiner „Zyklus-theorie“ periodisch wiederkehrender Überfüllungs- und Mangelskrisen hat er die von den anderen drei Beiträgen immer auch eingehaltene „Erzähl“-Ebene datengestützt-informierender Darstellung schon völlig hinter sich gelassen zugunsten des Durchstiegs auf die „Theorie“-Ebene hochelaborierter analytischer Dekomposition der als historisches Faktum schlicht vorausgesetzten Expansionsverläufe.

Ähnlich diskrepant in der Konzeptualisierung sind die Beiträge, die die *Differenzierungsprozesse* der vier Hochschulsysteme untersuchen. PETER LUNDGREEN stellt an den Anfang seines Artikels über *Deutschland* als zunächst hilfreichen Orientierungsrahmen eine Typologie von Differenzierungsformen im Hochschulbereich, die von BURTON CLARK (1978) gerade im Hinblick auf internationale

Vergleiche entwickelt wurde. In diesem Rahmen kann er seinen eigenen Beitrag dann sehr präzise lokalisieren als Herausarbeitung der horizontalen *intra*-institutionellen Differenzierung, das heißt: der zunehmenden Ausgliederung von Fachgebieten und Disziplinen in Lehre und Forschung an deutschen Universitäten und Technischen Hochschulen im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. Demgegenüber untersucht JAMES McCLELLAND in seinem Beitrag über *Rußland/UdSSR* die in diesem Fall besonders markant ausgeprägten Formen *inter*-institutioneller Differenzierung: die Gliederung des Hochschulsystems also in staatliche Universitäten, private Hochschuleinrichtungen, para-universitäre Kurse für das Frauenstudium und – dann vor allem an Zahl rasch zunehmend – technische Hochschulen und Fachinstitute. Wie wenig Typologien als solche aber bereits vergleichsdienlich sind, zeigt sich an den beiden weiteren Beiträgen. SHELDON ROTHBLATTS Artikel über „Diversification of Higher Education in England“ hebt sich nicht nur, da er jegliche Zahlenangabe ausspart, auf der Ebene der Daten deutlich von LUNDGREEN ab, der auf 20 meist ganzseitigen Tabellen und Graphiken eine Fülle von Daten ausbreitet; man erfährt auch über die (horizontale und vertikale) *inter*-institutionelle Differenzierung des englischen Hochschulsystems mehr in den Beiträgen von LOWE über Expansion und von ARTHUR ENGEL über Professionalisierung. ROTHBLATT setzt vielmehr alles das voraus, um dann in einem spannungsreichen und interpretativ verdichteten Argumentationsgang einen im Prinzip *ent*-differenzierend wirksamen internen Angleichungs- und Verwissenschaftlichungsprozeß zu thematisieren, „a remarkable intellectual and academic transformation“, der das aus unterschiedlichen Anlässen sukzessive aufgebaute Spektrum englischer Hochschulen in einem „single type of institution“, der „present-day research and teaching university“, konvergieren ließ (S. 131). JÜRGEN HERBST schließlich unternimmt in seinem Beitrag über die *USA* auf nur zehn Seiten den überaus kunstvollen Versuch, a) die *inter*- und *intra*-institutionelle Differenzierung amerikanischer Colleges und Universitäten in ihrer sukzessiven Ausformung, aber auch in ihrem relativen Interdependenzverhältnis aufeinander zu beziehen; b) beides außerdem noch in Relation zu setzen mit der Struktur des vorgelagerten Sekundarsystems; dabei c) neben externen Nachfragesituationen und Bedarfslagen die internen Verwissenschaftlichungsprozesse transparent zu machen; und d) schließlich auch noch die variierenden Ausformungen dieses komplexen Relationsgefüges in den *USA* bzw. Kontinentaleuropa kontrastierend anzudeuten.

Nach dem – hier nur exemplarisch repräsentierten – Durchgang durch das Buch insofern in widerspruchsvoller Weise gleichzeitig *reichlichst belehrt* (durch den ausgebreiteten Reichtum an historischer Information und theoretischen Deutungsmustern) wie aber auch *enttäuscht* (bezüglich der vergleichenden Vertiefung der lektüreleitenden Frageperspektiven), habe ich mich dann dem Einleitungsartikel von JARAUSCH selbst zugewandt. Und zwar habe ich ihn gelesen und will ich ihn diskutieren unter der Prämisse, daß er die konzeptionelle Klammer des ganzen Bandes darzustellen beansprucht.

In seinem Beitrag setzt JARAUSCH zunächst das Leitthema des ganzen Bandes: es geht um vertiefte Einsichten, „clearer insights“ (S. 9), in die *Zusammenhänge zwischen Hochschule und sozialem Wandel*. Diese Zusammenhänge werden als dynamische Interdependenzzusammenhänge konzipiert und damit gleichzeitig abgegrenzt von den sich wechselseitig ausschließenden schlichten Alternativen, wonach Hochschule/Erziehungssystem entweder bloß passives Produkt oder aktiver Motor sozialen Wandels seien. Freilich müsse historische Hochschulforschung, um sowohl die maßgeblichen *Ursachen* als auch die *Auswirkungen* des Wandels von Hochschulsystemen im übergreifenden Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung identifizieren zu können (vgl. S. 7, S. 10f.), aus den antiquarisch-deskriptiven Verengungen lokaler Gedenk- und Zufallsfestschriften gelöst und dezidiert in die allgemeinere sozialwissenschaftliche Diskussion über Fragen sozialen Wandels einbezogen werden (S. 11). Als privilegierter methodischer Zugang für die Bearbeitung dieser Leitthematik wird schließlich der *internationale Vergleich* hervorgehoben: Denn unter Nutzung der in den hochindustrialisierten Ländern beobachtbaren

Variationen analoger Wandlungsprozesse könne der Vergleich dazu beitragen, die jeweilige Bedeutung unterschiedlicher Bedingungsfaktoren kenntlich zu machen (S. 10).

Werden auf diese auf makro-soziale Zusammenhänge abzielenden Fragestellungen Antworten zuteil, Antworten, die generalisierbaren, das heißt auf andere (nicht behandelte) Kontexte übertragbaren Erklärungswert besitzen? Ich kann in den resümierenden Auswertungspassagen von JARAUSCH, die den Vergleich im Sinne einer raffend-bündelnden Zusammenschau praktizieren, solche Antworten nicht entdecken. Denn diese durchweg deskriptiv gehaltenen Auswertungsbemühungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- 1) Die nachgezeichneten Transformationsprozesse der vier Hochschulsysteme ergeben das kontrastreiche Muster von „partiellen“ bzw. „ambivalenten“ Modernisierungsprozessen, das heißt von Umstellungs- und Übergangsprozessen, die durch je unterschiedlich proportionierte „Mischungsverhältnisse“ oder Überlappungen aus „traditionalen“ und „modernen“ Strukturelementen gekennzeichnet sind (S. 33f.).
- 2) Diese Ambivalenzen finden ihren sinnfälligen Ausdruck in den Differenzen, die die Prozeßverläufe in den vier Ländern charakterisieren (S. 34f.).
- 3) Entsprechend mehrdeutig – „ambiguous“ (S. 35) – sind die Ursachen der nachgezeichneten Transformationsprozesse, ein Befund, der sowohl für ihre Gesamtheit als auch für einzelne Dimensionen des Wandels gilt. Der Vergleich etwa der Expansionsverläufe zeige als Ergebnis nur „a diffuse set of internal and external factors, generally related to modernization, which need to be proven more explicitly“ (S. 17); und als Resultat vergleichender Überschau über die Differenzierungsprozesse „only a tentative list of factors commonly advanced as explanations can be offered“ (S. 21).

Mit solchen Generalbefunden aber, formuliert in der Begrifflichkeit von Ambivalenzen, Differenzen, Ambiguitäten, Diffusitäten, sind – so meine ich – weder die vom Vergleich erhofften präziseren Einsichten in Interdependenzzusammenhänge erreicht, noch ist ein übertragbarer Erkenntniszugewinn an Erklärungsmöglichkeiten erzielt. Im Interesse *systematischer Klärung* derart offenkundiger Diskrepanzen zwischen den an vergleichend-historische Bildungsforschung gehefteten Erwartungen und ihren Resultaten möchte ich in zwei hier anschließenden methodologischen Argumentationen deutlich machen, daß dieser problematische Erkenntnisertrag weder notwendig noch unvermeidbar, sondern im wesentlichen durch die Art der theoretischen Konzeptualisierung des Gesamtunternehmens (Abschnitt 3) wie durch die angewandte Vorgehensweise des Vergleichs (Abschnitt 4) präformiert ist.

3. „Modernisierung“: Universale Norm oder variierende Konfigurationen

Modernisierung (und nahezu synonym verwandt: *sozialer Wandel*) ist das theoretische Rahmenkonzept des Bandes. In unmittelbarem Zusammenhang mit der Einführung dieses Konzepts bei der Entfaltung von Thema und Fragestellung findet sich der Verweis auf WEHLERS Schrift über „Modernisierungstheorie und Geschichte“ (1975). Die WEHLERSche Argumentation in dieser Schrift war aber im Kern eine zweifache:

a) Sie entfaltete zunächst eine *Kritik* der in den älteren Modernisierungstheorien enthaltenen ethnozentrisch-ideologischen, evolutionistischen, (an PARSONS festgemachten) systemtheoretischen sowie historische Realität in vielfacher Hinsicht verzerrenden Vorannahmen; diese Kritik bezog sich auch und gerade auf die „dominierende Denkfigur“ von der „Großen Dichotomie“, die dazu verführe – so WEHLER –, Geschichte nur noch als „Übergangsgeschichte“, als „Transformation“ und „Transition“ zwischen Anfang und Ende, will heißen: zwischen „Tradition“ und „Modernität“, zu begreifen (1975, S. 16, S. 19 u. ö.).

b) Die WEHLERSche Argumentation enthielt andererseits aber auch ein *Plädoyer* für die Nutzung der in differenzierteren Weiterentwicklungen des Modernisierungsparadigmas enthaltenen historisch-komparativen Analysepotentiale. Und er verwies dabei in exemplarisch-illustrierender Absicht auf Modellbildungen etwa aus dem Umkreis des Committee on Comparative Politics bzw. Arbeiten von PETER FLORA, STEIN ROKKAN, ALEXANDER GERSCHENKRON und anderen Autoren. Vorzug derartiger raum-zeitlich-spezifisierender Fortentwicklungen seien Modellierungen nach der gemeinsamen Denkfigur: Zwar *kontextübergreifend konzipierte* analoge Funktionserfordernisse, Herausforderungslagen und Problemtypologien sozialer Systeme hypothetisch anzusetzen; doch historisch gegebene Problemlösungen und Entwicklungsverläufe als *nach Typik und Ausprägungsgrad (in Relation zu national unterschiedlichen Ausgangslagen und Bedingungskonstellationen) variierende* ernstzunehmen und auf der Basis eines entsprechend flexiblen Erklärungsprinzips zur vergleichenden Rekonstruktion ihrer Differenzen anzuleiten.

Solche oder ähnliche Anregungen aber werden von JARAUSCH an keiner Stelle aufgegriffen. Vielmehr führt er das Modernisierungskonzept zunächst überaus distanziert – als „numinous monstrosity called ‚modernization‘“ (S. 9) – ein; zugleich aber impliziert diese grundsätzlich ja legitime Skepsis für ihn den Verzicht auf eine theoretische Explikation dieses Konzepts, damit aber auch den Verzicht auf eine explizite Modellierung seines Untersuchungsfeldes insgesamt. Denn die Abwehr reduktionistischer Verkürzungen von „Modernisierung“ auf „Industrialisierung“ oder die Erweiterung des Blickfeldes auf dynamische Interdependenzzusammenhänge zwischen Hochschule und sozialem Wandel wird man noch nicht als eine solche ansprechen können. Nicht ein *hypothetisch-deduktiver* Zugriff, sondern ein „*induktiv-empirisches*“ Vorgehen ist die erklärte Absicht (S. 9).

Eben damit fehlt jedoch in der Folge das den Vergleich überhaupt erst ermöglichende „strukturelle Gehäuse“. Gewiß beruhen die Unterscheidungen der vier im einzelnen zu untersuchenden Teilprozesse auf kontextübergreifenden Kategorien. Und diese haben eine durch Forschung und Theoriediskussionen bereits in unterschiedlichem Ausmaß mitgeprägte Begriffskarriere hinter sich. Auch ist der Wert derartiger Kategorien unbestritten, im Rahmen *historischer* Bildungsforschung nach Art der von der Forschungslogik so genannten „definitorischen Systeme“ (ALBERT 1973, S. 82f.) zur notwendigen Ordnung der Fülle historischer Daten dienlich zu sein und die perspektivisch gerichtete Identifizierung und Beschreibung bestimmter Phänomene anzuleiten. Historiographisch vielleicht ausreichend, sind diese Kategorien aber zu schwach und deshalb nicht tragfähig, um auch einen *Vergleich*, gar einen auf die Leitthematik von „Higher Education and Social Change/Modernization“ bezogenen Vergleich, sinnvoll zu strukturieren. Dazu bedarf es vielmehr, über die Vorgabe beschreibungsrelevanter Kategorien hinaus, der

Formulierung *hypothetischer Sätze* über die zwischen ihnen angenommenen Zusammenhänge; benötigt werden *komplexere Modelle* über die vermuteten und im Vergleich in ihrer historisch-empirischen Ausprägung aufzusuchenden Interdependenzen; gebraucht werden mit anderen Worten *strukturierende Theorien*³. Denn: Sowohl die Möglichkeit wie die Perspektive (das Worauf-hin) wie auch der Sinn eines Vergleichs ergeben sich weder aus den Phänomenen selbst noch aus lediglich deskriptiven Kategorien. Sie lassen sich immer nur klären und in eine vergleichsrelevante Dimensionierung eines Untersuchungsfeldes übersetzen im Rahmen und nach Maßgabe einer vorgängig präzisierten Problemstellung und ihrer kontextübergreifenden (das heißt von den historischen Selbstdefinitionen sozialer Gruppen oder Systeme abstrahierenden) Konzeptualisierung durch geeignete theoretische Modelle. Erst auf dieser Basis wird die Vergleichbarkeit der in variierenden Kontexten beobachtbaren empirisch-historischen Phänomene in einem sehr präzisen Sinne dahingehend bestimmbar, daß sie als funktional äquivalente Indikatoren für theoretische Konstrukte fungieren (vgl. FARRELL 1979, S. 11ff.; PUHLE 1979, S. 129; NIESSEN/PESCHAR 1982, S. 34f.). Es gibt mithin kein bruchloses Kontinuum, kein fragloses Fortschreiten oder „induktives“ Aufsteigen von historischer Rekonstruktion zu komparativer Analyse. Vielmehr ist die ungleich stärkere Theorieangewiesenheit letzterer durch die bestimmte und bestimmende „Logik vergleichender Forschung“ (BERSTEDER 1972) vorgezeichnet. Vergleichend-historische Bildungsforschung, sofern sie sich der Logik dieses spezifisch strukturierten Problemzugriffs unterstellt, plaziert sich damit – analog zur Sozialgeschichte – immer schon im „Zwischenfeld“ zwischen Theorie und Geschichte (LUDZ 1972, S. 17).

Wenn sich also die in JARAUSCHS vergleichender Zusammenschau formulierten Generalergebnisse als im ganzen für Erklärungszwecke so wenig stichhaltig oder übertragbar erwiesen, so läßt sich dies zunächst und in erster Linie mit seinem Verzicht auf eine explizierte theoretische Modellierung des kategorial nur locker abgesteckten Untersu-

3 Ansätze dazu sollen freilich nicht verschwiegen werden: So die in engem Anschluß an die Einzelbeiträge von A. ENGEL (England), CH. McCLELLAND (Deutschland) und CH. TIMBERLAKE (Rußland) skizzierte Modellierung des Teilprozesses „Professionalisierung“. In seinen national differenten Ausprägungen wäre er demnach zu begreifen als Resultante eines in seinen jeweiligen Gewichtungen variierenden (und zusätzlich durch die übrigen Prozeßdimensionen: Expansion, Differenzierung und soziale Öffnung beeinflussten) „interactive triangle“ zwischen den drei Bezugsgrößen: Staat – Hochschulen – „professions/professional associations“ (S. 29f.). Gleichwohl bleibt dieses Modell, bezogen auf die Leitthematik des Bandes, nicht nur in seiner thematischen Reichweite relativ begrenzt. Vor allem wird es auch in seinen vergleichswirksamen Analysepotentialen gar nicht voll genutzt. Denn zum einen werden die in ihm angelegten Chancen, entsprechend variierende Konstellationen vergleichend herauszuarbeiten, infolge ihrer Unterordnung unter die Interpretationsfigur von der „Großen Dichotomie“ weitgehend entleert; dann erscheinen die als solche *systemisch-konfigurativ bedingten Variationen* als mehr oder minder *transitorisch-ambivalente Momente* relativer „Traditionalität“ (das „Anglo-American association-autonomy model“) bzw. „Modernität“ (das „German-Russian state-regulation and licensing pattern“) (S. 30, 34f.). Mit diesem dichotomischen Klassifikationsschema wird zum anderen das in dem dreistelligen Interaktionsmodell schon logisch angelegte Grundmuster an Variationen auf nur zwei reduziert; dies aber mit der Konsequenz, die auch im Professionalisierungsprozeß beobachtbaren Besonderheiten des russischen Falles, „the key differences between Russia and Western Europe“ (so TIMBERLAKE, S. 344), über Gebühr zu relativieren: nämlich die kontinuierliche Über-Dominanz des Staates bei gleichzeitiger Unter- bzw. Nicht-Repräsentanz aktionsfähiger *Berufsverbände*, beides gekoppelt mit dem Fehlen der ja gerade für Deutschland so bezeichnenden relativ weitgesteckten *Hochschulautonomie* (so McCLELLAND, S. 312).

chungsfeldes erklären. Die derart am konkreten Fall demonstrierbare Abhängigkeit des Vergleichsertrags vom „theoretischen Rahmen des Vergleichs und von den von ihm suggerierten Ausgangshypothesen“ ist nicht nur Quintessenz einschlägiger methodologischer Literatur (PUHLE 1979, S. 128). Auch alle „Erfahrungen“ Vergleichender Erziehungswissenschaft mit ihrer eigenen Praxis belegen, soweit mir bekannt, diesen Zusammenhang. Für einen repräsentativen jüngeren Strang der Praxis dieser Disziplin in Deutschland hat DETLEF GLOWKA (1975) eben solche – im Prinzip ent-täuschenden – Erfahrungen ebenso differenziert wie anschauungsgesättigt beschrieben. Und die im Hinblick auf STONE (1974) formulierten Schlußfolgerungen von JOHN L. RURY, auf den JARAUSCH an anderer Stelle prinzipiell zustimmend verweist, ließen sich sinngemäß und aus den gleichen Gründen auch auf sein eigenes Unternehmen übersetzen: „Despite the book's noteworthy effort at describing the social circumstances of universities in the West, it adds very little to our knowledge of the ways higher education *functioned* in society or contributed to social change“ (1978, S. 346).

Der Verzicht auf eine explizit eingeführte theoretische Modellierung hat aber noch weitere Konsequenzen. Denn – das jedenfalls ist der dominante Lektüreindruck – gerade aufgrund dieses Verzichts schlagen die von WEHLER kritisierten evolutionistischen Vorannahmen weithin unkontrolliert wieder durch: JARAUSCH vergißt sozusagen im Fortgang seiner Argumentation die eingangs so betont eingenommene Distanz zum Modernisierungsparadigma, um dann gegen Ende ziemlich nahe an Denkfigur und Begrifflichkeit der „Großen Dichotomie“ zu interpretieren. Und das mit folgenden nachhaltig prägenden Implikationen für die inhaltliche Fassung seiner Ergebnisse im einzelnen:

a) Der gesamte behandelte Zeitraum mit seinem Variationsreichtum wird zum bloßen Zwischen- und Übergangsstadium („intermediary stage“) zwischen Tradition und Moderne relativiert, zwischen „traditional elite higher learning“ und „modern mass higher education“ (S. 10 und 36). Insofern erscheinen alle behandelten Teilprozesse – wie es WEHLER (1975, S. 19) zu bedenken gegeben hatte – als bloße *Transformations-* und *Transitions-*prozesse. Nicht zufällig also zählen „transformation“ und „transition“ zu den Leitbegriffen des Buches.

b) „Modernisierung“ gerät in die problematische Nähe einer *alles umfassenden Interpretationshülse* für ein ansonsten in seinem Variationsreichtum analytisch nicht mehr dechiffrierbares Spektrum differierender Strukturen und Wandlungsprozesse.

c) Die an den nationalen Teilprozessen beobachtbaren je *systemisch-konfigurativ bedingten Unterschiede* werden als solche weitgehend relativiert durch ihre interpretative Übersetzung in vor allem *transitorisch-prozessual begriffene „Ambivalenzen“* (im Sinne der bereits erwähnten je unterschiedlich proportionierten Mischungs- oder Überlappungsverhältnisse „moderner“ und „traditionaler“ Strukturelemente).

d) Eine solche Relativierung nationaler Differenzen entzieht dem *Vergleich* – als Verfahren methodisch arrangierter Auswertung von Ko-Variationen im Hinblick auf spezifizierte Fragestellungen – die notwendigen empirischen Ansatzpunkte, so daß er schon aufgrund der basalen Perspektivik dieses Deutungsansatzes die analytischen Erkenntnisfunktionen nicht erbringen kann, die von ihm erwartet werden.

Dabei hätte gerade der internationale Vergleich, als systematische Methode ernstgenommen und ansetzend an der – oben als Frageperspektive eingeführten – „kopflastigen“ Bildungsentwicklung Rußlands, die Chance geboten, das globale Interpretationsschema von der „Großen Dichotomie“ aufzubrechen und die gesuchten Interdependenzen zwischen Hochschulsystem und Modernisierung in einer deutlich abweichenden Ausprägung zu erfassen. Mit genau dieser Blickwendung wird nämlich die potentielle heuristische Fruchtbarkeit des Falles „Rußland“ dann doch noch in einem der Beiträge in den Band eingeführt. Zwar nicht im Kapitel über die Expansion des Systems, wo man entsprechende Informationen zunächst erwartet hätte, wohl aber in JAMES McCLELLANDS vorzüglichem Artikel über „Diversification“ wird die im europäischen Kontext bemerkenswerte „kopflastige“ Bildungsentwicklung Rußlands als eines der Hauptcharakteristika des vorrevolutionären russischen Bildungssystems hervorgehoben. Und mit Recht mutmaßt McCLELLAND, daß die Analyse des jeweiligen Verhältnisses der drei Bildungsstufen zueinander für eine adäquate Erfassung der vom Bildungssystem ausgehenden *Fern- und Folgewirkungen auf sozialen Wandel* von zentraler Bedeutung sei. Leider aber wird diese Fragestellung, die zwar der theoretischen Leitthematik des Bandes entgegenkommt, in dessen thematisch-chronologischer Rasterung jedoch nicht so recht unterzubringen ist, deshalb in ihrer besonderen Dynamik nicht weiter verfolgt (S. 182). Immerhin finden sich außerordentlich aufschlußreiche Hinweise auf die in dieser Sonderentwicklung angelegten Konsequenzen, wie sie sich im Untersuchungszeitraum bis 1914 manifestierten:

- tendenzielle Verschärfung des Stadt-Land-Gegensatzes;
- rapide Vervielfachung der staatlichen Beamtenschaft;
- Verschärfung sozialer Unterschiede, Gegensätze und Konfliktpotentiale;
- politisch-ideologische Radikalisierung, zunehmender studentischer Aktivismus und immer heftigere Studentenunruhen;
- schließlich, trotz entschiedener Anstrengungen seit 1900, des Analphabetismus Herr zu werden, eine immer weiter sich öffnende Schere zwischen den Zuwachsraten der verschiedenen Bildungssektoren.

Mühe los lassen sich diese Indikatoren auf den eingangs im Anschluß an HANF und PIETSCH ausgespannten Erwartungshorizont projizieren. Nur eine Zahl möge das noch unterstreichen: Nach den von McCLELLAND zusammengetragenen Statistiken lagen zwischen 1900 und 1914 die Zuwachsraten russischer Hochschulen um mehr als das Doppelte über den durchschnittlichen Zuwachsraten aller Schulen (genau im Verhältnis 1:2,37; vgl. S. 192, Tabelle 3). Das aber entspricht weitgehend der Verhältniszahl, die in den sechziger Jahren für die Länder der Dritten Welt galt (Verhältnis der durchschnittlichen jährlichen Expansionsraten von Primar- und Hochschulen = 1:2,42), und zwar maßgeblich auch als Konsequenz politisch wirksam gewordener, forciert auf „Modernisierung“ (im Sinne von Wirtschaftswachstum, technologischem Fortschritt und Industrialisierung) abstellender Entwicklungskonzeptionen (BACCHUS 1981, S. 215 f.; vgl. ADAMS, 1977; ALTBACH 1982), wie sie im ausgehenden 19. Jahrhundert in analoger Weise als „Modernisierung von oben“ in Rußland zur Geltung kamen.

Damit zeichnet sich eine weitere fruchtbare Vergleichsperspektive ab. Gemeint ist die Verknüpfung der besonderen „kopflastigen“ Bildungsentwicklung Rußlands mit ALEXANDER GERSCHENKRONs Typologie der unterschiedlichen europäischen Industrialisie-

rungsverläufe (vgl. GERSCHENKRON 1962; eine eingehende Diskussion bei LUNDGREEN 1973, S. 35 ff.). Organisierendes Prinzip dieses Modells ist der jeweilige Grad relativer Rückständigkeit eines Landes am Vorabend industrieller Wachstumsprozesse, im einzelnen bestimmt durch eine Bündelung sowohl ökonomischer als auch sozial-kultureller Indikatoren wie u. a. den wissenschaftlich-technologischen Entwicklungsstand, die Qualifikationsstruktur der Bevölkerung und ihren Alphabetisierungsgrad. Auf dieser Basis erstellt GERSCHENKRON eine Typologie zeitlich und strukturell deutlich abgestufter, aber in ihren Teilelementen weithin ko-variegender Verlaufsformen im Industrialisierungsprozeß des 19. Jahrhunderts, der damit nicht als bloße Serie von *Wiederholungen einer standardsetzenden Norm* erscheint, „but as an orderly system of graduated deviations from that (‘first’) industrialization“ (1962, S. 44), als *Spektrum „distinkter Typen“* in Relation zu jeweils „distinkten Graden an Rückständigkeit“ (LUNDGREEN 1973, S. 45). Historisch repräsentiert ist diese Typologie in der Rangfolge der Länder England – Frankreich – Deutschland – Österreich – Italien – Rußland. Diese Typologie läßt nicht nur die in Rußland seit dem Ende des 19. Jahrhunderts (das heißt parallel zum ersten „*great spurt*“) und dann kontinuierlich über politische Systemzäsuren hinweg forciert betriebene Umstrukturierung des Hochschulsystems von den traditionellen Universitäten auf technische Spezialhochschulen und Fachinstitute in neuem Licht erscheinen: sie ließe sich etwa plausibel rekonstruieren als die mit dem Differenzierungsmuster in England oder – in bezeichnender Abstufung – in Deutschland (vgl. S. 13 ff., Tabellen 1 und 2) konsequent kontrastierende *Substitutionslösung* desjenigen Nachfolgelandes, das den Industrialisierungsprozeß unter den ausgeprägtesten Formen relativer Rückständigkeit antrat (vgl. auch PIETSCH 1980, S. 35 ff.). Im Lichte von GERSCHENKRONs Substitutionshypothese gewannen vielmehr auch Daten, die in den einzelnen Beiträgen zunächst eher beiläufig narrativ eingeführt werden, einen konfigurativen bedeutsamen Aussagewert. So wäre etwa die von McCLELLAND betonte Promotorenrolle des *russischen Finanzministeriums* bei dieser Umstellung auf technische Spezialhochschulen nicht nur bzw. nicht vorrangig Ausdruck von Rivalitäten innerhalb der politischen Führungsgarnitur, wie McCLELLAND (aus der Tradition politischer Geschichtsschreibung heraus?) sinngemäß interpretiert (S. 191); sie stände vielmehr, gleichsinnig parallel zu den variierenden Modi der Bereitstellung des für die Industrialisierung benötigten Kapitals, in einem funktionalen Äquivalenzverhältnis zu der von LOWE und ROTHBLATT in ihren Beiträgen vielfach angesprochenen prominenten Rolle *lokaler und privater Initiativen* für Expansion und Differenzierung des *englischen* Hochschulsystems, zur Rolle also der großen Industriestädte, der London Livery Companies, der Professional Associations u. a. m.

Was mit diesen hier eher hypothetisch-tentativ angeführten Beispielen verdeutlicht werden soll, ist nichts anderes als dies: Im Lichte eines strukturierenden theoretischen Modells wären auffallende, doch im atheoretisch-deskriptiven Zugriff nicht weiter aufschließbare historisch-empirische Phänomene als *funktionale Äquivalente* bestimm- und vergleichbar geworden; zugleich hätten sich Ansatzpunkte ergeben, um über Korrespondenzen zwischen unterschiedlichen Teilprozessen von „Modernisierung“ *konfigurative Muster* herauszuarbeiten, die ihrerseits mit je unterschiedlichen nationalen Ausgangsbedingungen *ko-variierten*. Keine der angedeuteten Möglichkeiten aber wird in diesem Buch aufgegriffen. Die heuristische Fruchtbarkeit, ja Brisanz der im europäischen Kontext bemerkenswerten russischen Sonderentwicklung wird in der bündelnd-auswer-

tenden Zusammenschau von JARAUSCH eingegebenet zu einer im Prinzip folgenlosen kontingenten Modalität in der kontextübergreifenden Konvergenz globaler Transformationsprozesse (S. 33). Er folgt damit genau dem „Mißverständnis“ von vergleichender Methode, gegen das MARC BLOCH 1928 so lebhaft polemisiert hatte⁴.

4. Vergleichsstrategien: Denkform oder Methode

Die bisherige Rede von der wechselseitigen Angewiesenheit von Vergleichsmethode und Theorie unterstellte immer schon einen präzisen Begriff von „vergleichender Methode“. Wer über einen Einblick in die interne Diskussion und Praxis Vergleichender Erziehungswissenschaft verfügt, wird demgegenüber eher Dissens in diesen Fragen konstatieren müssen. Das kann freilich an dieser Stelle in keiner Weise aufgerollt oder argumentativ aufgelöst werden (vgl. vielmehr SCHRIEWER 1982). Wohl aber möchte ich eine mir fundamental erscheinende Unterscheidung deutlich machen, die in weiten Bereichen methodologischer Literatur seltsam unterbelichtet erscheint und in der Praxis vergleichender Wissenschaft entsprechend vernachlässigt wird. Gleichwohl hat sie erhebliche Konsequenzen für die methodische Anlage und den potentiellen Ertrag vergleichender Untersuchungen. Gemeint ist die Unterscheidung zwischen:

- a) dem vergleichenden „Beziehungsdenken“ als einer *universalen menschlichen Denkoperation*, die auf alle möglichen Anschauungs- und Denkinhalte – auch außerhalb wissenschaftlicher Betätigung – anwendbar ist, und
- b) der Ausgestaltung dieser universalen Denkoperation zu einer auf systematischen Erkenntnisgewinn abzielenden sozialwissenschaftlichen *Methode*.

Auf diesen Unterschied zwischen *Vergleich als Denkform* und *Vergleich als Methode* beziehen sich jene kontrastierenden Gegenüberstellungen, wie sie sich in unterschiedlicher Begrifflichkeit in der einschlägigen Literatur verstreut finden lassen: die kontrastierenden Gegenüberstellungen etwa des Vergleichs als „*instrument de connaissance*“ oder als „*procédé de recherche*“ (CHERKAoui 1979, S. 25ff.), als „Anschauung von Strukturen“ oder als „Untersuchung regelmäßiger Zusammenhänge im Felde variierender Systeme“ (ROBINSON 1970, S. 456); oder die Unterscheidungen von „implizit-naivem“ und „reflektiertem“ Vergleich (PUHLE 1979, S. 122f.), von „einfachem“ und „komplexem“ Vergleich (BERSTECHER 1970, S. 54ff.), von „uniplanem“ und „multiplanem Vergleich“ (SCHRIEWER 1982, S. 223ff.).

Alle diese Kontrastierungen zielen im Kern auf die Unterscheidung zweier qualitativ verschiedener Vorgehensweisen vergleichenden „Beziehungsdenkens“ ab:

- a) „*Einfach*“ oder „*uniplan*“ sind solche Verfahrensweisen, die die in den Vergleich einbezogenen Vergleichsobjekte in ihrer jeweils gegebenen Faktizität (in einer theorie-

4 Er folgt damit freilich einer auch in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft durchaus geläufigen Vorgehensweise vergleichender Auswertung internationaler Daten. Die generelle Problematik der ihr unterliegenden „evolutionistischen“ oder „universalistischen“ Betrachtungsweise wird in theoretisch-methodologischer Hinsicht angesprochen u. a. bei BOURDIEU/PASSERON (1971, S. 190ff.) und im Zusammenhang diskutiert bei SCHRIEWER (1982, S. 205ff.); sie wird in bildungspolitisch-praktischer Hinsicht mitreflektiert u. a. bei LUTZ (1976).

abstinenten Relationierungsoperation) zueinander in Beziehung setzen und sich dabei auf ein und denselben, durch homologe Merkmalsdimensionen bestimmten Analyse-Ebene aufhalten. Mit diesem Zugriff auf die Phänomene in ihrer positiven Gegenständlichkeit und idiomatischen Begrifflichkeit verharren sie – als „Anschauung von Strukturen“ – noch auf der Ebene des Vergleichs als universaler menschlicher *Denkform*. Im Resultat führen sie zu Aussagen über die zwischen ihnen – in jeweils unterschiedlichen Mischungsverhältnissen – feststellbaren Unterschiede und Gemeinsamkeiten, das heißt zur kontrastierend-differenzierenden Herausarbeitung individueller Spezifika und Signaturen, zur klassifizierend-typisierenden Gruppenbildung oder zur Identifizierung gleichläufiger Merkmalsausprägungen bzw. Entwicklungen. Solche Ergebnisse verbleiben aber noch immer auf einer lediglich deskriptiv-informativen Ebene, das heißt ohne explizit angezielten Anschlußwert für theoretische Aussagen, Hypothesen oder Erklärungsmodelle. BERSTECHEER qualifiziert sie daher „strenggenommen“ als „trivial“ (1970, S. 54 ff.).

b) Demgegenüber reklamiert der Vergleich als systematische sozialwissenschaftliche *Methode* die „komplexen“ oder „multiplanen“ Vergleichstechniken. Sie sind keine Vergleiche von Einzelphänomenen in ihrer je gegebenen Gegenständlichkeit; vielmehr handelt es sich bei ihnen um sehr viel kompliziertere Relationierungsoperationen. Sie schließen an hypothetisch angenommene Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen an, wie sie durch Theorien, Modelle oder explizierte Erklärungsfiguren nahegelegt werden, und werden in ihrer jeweiligen Anlage und Durchführung durch sie strukturiert. Eben darauf zielte PUHLES (1979, S. 119) ebenso anschauliche wie zutreffende Metapher vom „strukturellen Gehäuse“. Denn es geht dann darum, im Lichte hypothetisch angenommener Zusammenhänge zwischen verschiedenen Größen deren empirische Referenzen in Form der in unterschiedlichen historisch-kulturellen Situationskomplexen beobachtbaren Ko-Variationen von Merkmalen aufzusuchen und zueinander in Beziehung zu setzen. Pointiert formuliert, bestehen sie nicht in der Relationierung von Faktizitäten, sondern in der Relationierung von Relationen oder – wie BOURDIEU (1974, S. 33) es für erforderlich hält – von Relationssystemen. Erst in dieser elaborierten Form gewinnt die sozialwissenschaftlich-systematische Vergleichsmethode die ihr seit DURKHEIM zugeschriebene besondere Beziehung zur Theoriebildung; und gleichfalls erst in dieser elaborierten Form erfüllt sie die für vergleichend-historische Bildungsforschung angemeldete Funktion der Prüfung, Klärung oder Kritik von Erklärungsfiguren.

Auf dem Hintergrund solcher Unterscheidungen wird nun aber der unbefriedigende komparative Erkenntnissertrag des Buches vollends transparent. Er kann – notwendigerweise – den angemeldeten Erwartungen auf vertieften Erklärungsgewinn nicht gerecht werden, weil die von JARAUSCH vorgenommenen Vergleichsoperationen den Vergleich nach dem Modus der *Denkform*, nicht nach den Erfordernissen der *Methode* handhaben; weil seine Relationierungsbemühungen auf *begrifflich-homologe Strukturen* bezogen sind (auch wo diese großräumig dimensioniert sind), nicht auf *funktionale Zusammenhänge*; weil der Vergleich praktiziert wird als induktives *In-Beziehung-Setzen von Faktizitäten*, nicht als hypothetisch-theoriegeleitetes *Relationieren von Relationen*.

Bis in Details wird diese den Vergleich als Methode geradezu aussperrende Orientierung deutlich. Etwa in der Begründung für die Nichtberücksichtigung Frankreichs: u. a. deshalb, so heißt es dort (S. 10, Anm. 5), weil es in Frankreich bis zum ausgehenden 19. Jahrhundert keine „Universitäten“, mithin keine für einen Vergleich ausreichende

Ähnlichkeit der Institutionenbestände gegeben habe. Die Problematik der Fixierung auf begrifflich-homologe Strukturen, die in diesem Einzelargument schlaglichtartig aufleuchtet, trifft gleichermaßen aber auch auf den der Gesamtanlage des Buches zugrunde liegenden Gedanken zu, ein über verschiedene Vergleichskontexte sich erstreckendes Untersuchungsfeld durch kategoriale und chronologische *Rasterung* gleichsam zu homogenisieren und damit vergleichsfreundlicher zu gestalten. Das führt im Grunde nur zu einer Knebelung der einzelnen Autoren, unter der einige spürbar ächzen (so ja u. a. JAMES McCLELLAND, S. 182, beim Abbruch einer ihm zu Recht zentral erscheinenden Fragestellung), der sich andere durch schlichte Nichtbeachtung entziehen (wie etwa TITZE). Nicht aber entspricht eine solche *Rasterung*, wenn auch oft empfohlen (und freilich weniger oft konsequent praktiziert), dem Vergleich als *Methode*. Vielmehr ist die mit *Rasterung* implizierte Analyse-Verpflichtung auf begrifflich-homologe Strukturen, auf thematisch-chronologisch gleichförmig zugeschnittene Segmente der sozialen Realität, dem Vergleich als einem in spezifischer Weise datennachfragenden, datenstrukturierenden und datenverarbeitenden Forschungsansatz geradezu entgegengesetzt. In eben dem Maße nämlich, in dem er seine selektionswirksamen Strukturierungsgesichtspunkte durch theoretisch spezifizierte Fragestellungen erhält, können dann – und müssen gegebenenfalls – raumzeitlich weit auseinanderliegende, der vor-theoretischen „Anschauung“ als hochgradig unähnlich erscheinende Phänomene als funktional äquivalente bestimmt und vergleichend aufeinander bezogen werden. In diesem Sinne bezieht beispielsweise NORBERT ELIAS (1983 a, S. 405 ff.), zugegebenermaßen sehr skizzenhaft, die Herrschaftsapparatur des französischen Sonnenkönigs auf die Herrschaftsstrukturen der Hitlerdiktatur. Und das in der Intention, um durch vergleichende Analyse analoger Balance-Beziehungen zwischen diktatorischem „Ein herrscher“ und rivalisierenden Spitzengruppen in seinem unmittelbaren Herrschaftsumfeld einen Beitrag zur Erklärung der in der Zeitgeschichtsforschung kontrovers beurteilten Herrschaftsstrukturen der NS-Zeit zu leisten.

Weithin parallel gelagert ist schließlich auch die Problemlage von Versuchen, den Vergleich auf vorwiegend *deskriptiv gehaltene Typologien* zu stützen. Am Beispiel der CLARKSchen Typologie von Differenzierungsformen läßt sich das demonstrieren. Wie gerade an den beiden Beiträgen von HERBST über USA und von ROTHBLATT über England deutlich wurde, können mit dieser Typologie nur die vergleichsweise äußeren Indikatoren der mit „Differenzierung“ gemeinten strukturellen Wandlungsprozesse erfaßt werden, nicht mehr aber die ihnen korrespondierenden internen intellektuellen Umorientierungs- und akademischen Professionalisierungs- bzw. Verwissenschaftlichungsprozesse. Benötigt wäre auch hier wiederum, über *deskriptive Typologien* hinaus, eine vergleichsstrukturierende *theoretische Konzeptualisierung* des Hochschulbereichs. Und zwar eine Konzeptualisierung, die nicht nur die externen Anstöße, Impulse, Bedarfslagen und Formen registriert, sondern die auch die sozusagen eigene Strukturgesetzlichkeit von Universitäten berücksichtigt. Eben hier liegt die theoretische Leistung des eingangs als Lektüreperspektive eingeführten Konzepts der „Überschneidungsbereiche“ (vgl. LUHMANN/SCHORR 1979, S. 53 ff.; SCHRIEWER 1983): Differenzierungs- oder Re-Integrationsprozesse lassen sich im Lichte dieses Modells plausibel rückbeziehen auf die De- bzw. Re-stabilisierung von Funktionssymbiosen, wie sie für Überschneidungsbereiche charakteristisch sind, hier: die Universitäten als Überschneidungsbereich von Erziehungs- und Wissenschaftssystem mit ihren je divergierenden Funktionsimperativen

und „Medien-Codes“. Jedenfalls bot dieses Modell für die beiden Artikel über England und USA analytisch aufschlußreichere Vergleichsperspektiven als die bezeichnete Typologie. Eine durchartikulierte Anschließbarkeit an die nach diesem Modell gebaute Erklärungsskizze über Frankreich war freilich schon deshalb nicht möglich, weil auch dieses vergleichsstrukturierende Gehäuse nicht nachträglich auf vorgängige Einzelstudien applizierbar ist, sondern aus seiner eigenen Perspektivik heraus darauf drängt, neue und andere Daten nachzufragen.

5. Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttabelleau oder Forschungsansatz

Zu der bis jetzt durchgängig vorgenommenen Hinordnung vergleichend-historischer Bildungsforschung auf die weiterführende Bearbeitung von Erklärungsproblemen mag sich freilich für den *Historiker* eine Alternative stellen, wie sie sich für den *Vergleichenden Erziehungswissenschaftler* nicht ergibt – zumindest insofern nicht, als er sich mit seinem Arbeitsfeld in arbeitsteiliger Weise der Erziehungswissenschaft als theoretischer Sozialwissenschaft zugeordnet versteht. Gemeint ist die Alternative zwischen

- a) der Rekonstruktion eines *historisch und international ausgreifenden Gesamttabelleaus* und
- b) der problembezogen-selektiven Praktizierung des *spezifisch komparativen Forschungsansatzes*.

Letzterer war Gegenstand der bisherigen Argumentation. Unter ersterem verstehe ich die ja prinzipiell auch denkbare Arbeit an einer umfassend angelegten und narrativ darstellenden *europäischen, okzidental*en, ja: *mundial*en Bildungsgeschichte; das heißt einer Bildungsgeschichte, die den gesamten Variationsreichtum interkulturell/-national beobachtbarer Erziehungsinstitutionen und -praktiken in ihren verschiedenen Typen und Genealogien, Haupt- und Nebenästen, Verlaufsprozessen und Brüchen, Überschneidungen und Beeinflussungen, Angleichungstendenzen und Gegenwartskrisen als solchen aufzeichnet und in ein trans-nationales historisches Gesamttabelleau übersetzt.

Das Problem des komparativen Forschungsansatzes ist es, diesen Variationsreichtum nicht anders als unter der Perspektive eines quasi naturwüchsig bereitgestellten, doch jeweils nur selektiv nutzbaren historisch-sozialen Experimentierfeldes bearbeiten zu können und in der Form der daraus erwachsenden Darstellungen von der Erzählstruktur traditioneller Historiographie abrücken zu müssen zugunsten vorrangiger Orientierung an spezifizierten Zusammenhängen und analytischen Durchgriffen (demonstriert etwa bei FRANÇOIS 1983).

Das Problem historiographischer Arbeit an einem trans-nationalen Gesamttabelleau ist es demgegenüber, den Vergleich als Methode kaum mehr praktizieren zu können und infolge des ihr inhärenten enzyklopädischen Anspruchs immer schon von Asphyxie bedroht zu sein (ablesbar etwa an MIALARET/VIAL 1981; vgl. dazu CASPARD 1982).

Das Problem des von JARAUSCH betreuten Bandes schließlich ist es, in Thema und Durchführung zwischen diesen beiden Alternativen unentschieden zu oszillieren, damit aber keiner von beiden ganz genügen zu können. Zwar stellen die über vier Länder erstellten Prozeßanalysen wichtige Segmente einer europäisch-okzidentalen Bildungsge-

schichte bereit; doch sind sie im einzelnen schon zu selektiv zugeschnitten und zu unterschiedlich theoretisch vorstrukturiert, um sich noch ohne weiteres zum Gesamtableau zusammenfügen zu lassen. Andererseits sind nicht nur die von JARAUSCH exponierte Leitthematik des Bandes, sondern auch die als Resultat einzelner Beiträge formulierbaren Prozeß- und Erklärungsmodelle – so TITZES „Zyklus­theorie“ oder LUND-GREENS Verlaufsmuster disziplinärer Ausdifferenzierung – geradezu darauf angelegt, im historischen Vergleich weiterführende Abstützung oder Klärung zu erfahren; doch erwies sich der Band in seiner Gesamtanlage ja gerade als dafür noch zu wenig theoretisch durchstrukturiert.

Nicht zuletzt mit diesen Mischproportionen dürfte er jedoch durchaus repräsentativ sein für den noch unentschiedenen Stand eines neu sich formierenden Forschungsfeldes (vgl. etwa SILVER 1983). Dessen weitere Entfaltungschancen hängen insofern weitgehend auch davon ab, ob und inwieweit es gelingt, die für solche Unentschiedenheit mitverantwortlichen divergierenden Basisorientierungen der im „Überschneidungsbereich“ *vergleichend-historischer* Bildungsforschung zusammentreffenden Disziplinen rational auszudiskutieren und die Leistungsfähigkeit des vergleichend-historischen Forschungsansatzes paradigmatisch zu demonstrieren.

Literatur

- ADAMS, D.: Development Education. In: Comparative Education Review 21 (1977), H. 2/3, S. 296–310.
- ALBERT, H.: Probleme der Wissenschaftslehre in der Sozialforschung. In: KÖNIG, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 1, Stuttgart/München 1973, S. 57–102.
- ALTBACH, P.: Higher Education in the Third World: Themes and Variations. Singapore: Maruzen Asia 1982.
- ARCHER, M. S.: Social Origins of Educational Systems. London/Beverly Hills: SAGE Publications 1979.
- BACCHUS, K. M.: Education for Development in Underdeveloped Countries. In: Comparative Education 17 (1981), H. 2, S. 215–227.
- BERSTECHER, D.: Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs. Stuttgart 1970.
- BERSTECHER, D.: Bemerkungen zur Logik vergleichender Forschung. In: Intern. Ztschr. f. Erziehungswissenschaft 18 (1972), H. 3, S. 286–296.
- BLOCH, M.: Pour une histoire comparée des sociétés européennes (1928). In: BLOCH, M.: Mélanges historiques. t. 1, Paris: SEVPEN 1963, S. 16–40.
- BOURDIEU, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a. M. 1974.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- CASPARD, P.: Une vieille histoire. A propos de l'Histoire mondiale de l'éducation. In: Histoire de l'Education 14, (April 1982), S. 41–61.
- CHARTIER, R./REVEL, J.: Université et société dans l'Europe moderne: position des problèmes. In: Revue d'histoire moderne et contemporaine 25 (1978), H. 3, S. 353–374.
- CHERKAoui, M.: Les paradoxes de la réussite scolaire. Sociologie comparée des systèmes d'enseignement. Paris: P. U. F. 1979.
- CLARK, B.: Academic Differentiation in National Systems of Higher Education. In: Comparative Education Review 22 (1978), H. 2, S. 242–258.
- DURKHEIM, E.: Regeln der soziologischen Methode. Hrsg. u. eingel. v. R. KÖNIG. Neuwied 1976.
- ELIAS, N.: Die höfische Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1983. (a)
- ELIAS, N.: Engagement und Distanzierung. (Arbeiten zur Wissenssoziologie. 1.) Frankfurt a. M. 1983. (b)
- FARRELL, J.: The Necessity of Comparisons in the Study of Education. In: Comparative Education Review 23 (1979), H. 1, S. 3–16.

- FLORA, P.: Die Bildungsentwicklung im Prozeß der Staaten- und Nationenbildung. Eine vergleichende Analyse. In: LUDZ, P. C. (Hrsg.): Soziologie und Sozialgeschichte. (KZSS, Sonderheft 16) Opladen 1972, S. 294–319.
- FRANÇOIS, E.: Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland. Erste Überlegungen zu einer vergleichenden Analyse. In: Z.f.Päd. 29 (1983), H. 5, S. 755–768.
- FRUJOFF, W.: Sur l'utilité d'une histoire comparée des systèmes éducatifs nationaux. In: Histoire de l'Education 13, (Dezember 1981), S. 29–44.
- FRUJOFF, W. (Hrsg.): L'Offre d'Ecole/The Supply of Schooling. Eléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIXe siècle/Contributions to a comparative study of educational policies in the XIXth century. Paris: Publications de la Sorbonne/ I. N. R. P. 1983.
- FRUJOFF, W.: Universités et société: à propos d'un projet de la Conférence européenne des recteurs. In: Histoire de l'Education 22 (Mai 1984), S. 19–25.
- GERSCHENKRON, A.: Economic Backwardness in Historical Perspectives. A Book of Essays. Cambridge, Mass.: Belknap/Harvard UP 1962.
- GLOWKA, D.: Einführung. In: ROBINSON, S. B., u. a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Bd. 2, Stuttgart 1975, S. VII–XXIX.
- HANF, T.: Die Schule der Staatsoligarchie. Zur Reformunfähigkeit des Bildungswesens in der Dritten Welt. In: Bildung und Erziehung 33 (1980), H. 5, S. 407–432.
- HANF, T., u. a.: Erziehung – ein Entwicklungshindernis? Überlegungen zur politischen Funktion der formalen Erziehung in Asien und Afrika. In: Z.f.Päd. 23 (1977), H. 1, S. 9–33.
- HUBER, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 10.) Stuttgart 1983.
- JARAUSCH, K. H. (Hrsg.): The Transformation of Higher Learning, 1860–1930. Expansion, Diversification, Social Opening and Professionalization in England, Germany, Russia and the United States. (Zentrum für historische Sozialforschung: Historisch-Sozialwissenschaftliche Forschungen. 13.) Stuttgart: Klett-Cotta 1983.
- LUDZ, P. C. (Hrsg.): Soziologie und Sozialgeschichte. (Kölner Ztschr. f. Soziologie u. Sozialpsychologie. Sonderheft 16.) Opladen 1972.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- LUNDGREEN, P.: Bildung und Wirtschaftswachstum im Industrialisierungsprozeß des 19. Jahrhunderts. Berlin 1973.
- LUNDGREEN, P.: Bildung und Besitz – Einheit oder Inkongruenz in der europäischen Sozialgeschichte? Kritische Auseinandersetzung mit einer These von Fritz Ringer. In: Geschichte und Gesellschaft 7 (1981), H. 2, S. 262–275.
- LUTZ, B.: Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. In: MENDIUS, H.-G., u. a.: Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation I. Frankfurt a. M. 1976, S. 83–151.
- MASEMANN, V. L.: Educational Systems and Society. Essay Review. In: Comparative Education Review 25 (1981), H. 1, S. 111–115.
- MIALARET, G./VIAL, J. (sous la direction de): Histoire mondiale de l'éducation des origines à nos jours. 4 Bde., Paris: P. U. F. 1981.
- MÜLLER, D. K./RINGER, F./SIMON, B. (Hrsg.): The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction, 1850–1920. Cambridge: Cambridge UP (voraussichtl.) 1985.
- MÜLLER, K. E.: Grundzüge des menschlichen Gruppenverhaltens. In: SCHENKEL, R., u. a.: Biologie von Sozialstrukturen bei Tier und Mensch. Göttingen 1983, S. 93–112.
- NIESSEN, M./J. PESCHAR (Hrsg.): Comparative Research on Education. Overview, Strategy and Applications in Eastern and Western Europe. Oxford/Budapest: Pergamon/Akademiai Kiado 1982.
- PIAGET, J.: Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen. Frankfurt a. M. 1973.
- PIETSCH, A.-J.: Die Interdependenz von Qualifikationsbedarf und Arbeitsorganisation, untersucht am Beispiel der Sowjetunion im Vergleich mit Frankreich, der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik. (Veröffentlichungen aus dem Osteuropa-Institut München. 63.) München 1980.
- PUHLE, H.-J.: Theorien in der Praxis des vergleichenden Historikers. In: KOCKA, J./NIPPERDEY, T. (Hrsg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte. (Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik. 3.) München 1979, S. 119–136.

- RINGER, F.: *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington/London: Indiana UP 1979.
- ROBINSON, S. B.: *Erziehungswissenschaft: Vergleichende Erziehungswissenschaft*. In: SPECK J./WEHLE, G. (Hrsg.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. Bd. 1, München 1970, S. 456–492.
- RURY, J. L.: *Elements of a „New“ Comparative History of Education*. In: *Comparative Education Review* 22 (1978), H. 2, S. 342–351.
- SCHENDA, R.: *Alphabetisierung und Literarisierungsprozesse in Westeuropa im 18. und 19. Jahrhundert*. In: HERRMANN, U. (Hrsg.): *„Das pädagogische Jahrhundert“: Volksaufklärung und Erziehung im 18. Jahrhundert in Deutschland*. Weinheim/Basel 1981, S. 154–168.
- SCHRIEWER, J.: *„Erziehung“ und „Kultur“*. Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft. In: BRINKMANN, W./RENNER, K. (Hrsg.): *Die Pädagogik und ihre Bereiche*. Paderborn 1982, S. 185–236.
- SCHRIEWER, J.: *Hochschulwesen (Frankreich)*. In: HUBER, L. (Hrsg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 10) Stuttgart 1983, S. 546–555.
- SILVER, H.: *Comparative and Cross-cultural History of Education*. In: SILVER, H.: *Education as History*. London/New York: Methuen 1983, S. 282–292.
- STATE OF THE ART, The: *Twenty Years of Comparative Education*. In: *Comparative Education Review* 21 (1977), H. 2/3 (special issue).
- STONE, L. (Hrsg.): *The University in Society*. 2 Bde., Princeton, N. J.: Princeton UP 1974.
- TITZE, H.: *Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie*. In: *Z.f.Päd.* 27 (1981), H. 2, S. 187–224.
- WEHLER, H.-U.: *Modernisierungstheorie und Geschichte*. Göttingen 1975.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Schriewer, Moselstraße 30a, 6393 Wehrheim/Ts. 1